

Christian de Montlibert

Centre de Recherches et d'Études en Sciences Sociales, Université Marc Bloch, Strasbourg

TRANSFORMATIONS POLITIQUES DU SYSTEME SCOLAIRE ET STRATEGIES D'APPROPRIATION DES BIENS SCOLAIRES

La sociologie de l'éducation ne peut plus aujourd'hui se contenter d'explorer les déterminants de la corrélation entre la situation sociale des familles et la réussite scolaire des enfants tellement les transformations des politiques scolaires d'État, les stratégies parentales élaborées pour tenir compte des changements, les tactiques des entreprises pour investir l'école et transformer la scolarité en marché, les ruses utilisées par les directions des établissements scolaires pour contourner les directives ministérielles, les concessions obtenues par l'enseignement privé ont compliqué les dynamiques et les enjeux scolaires.

Si l'État avec ses administrations, ses dotations budgétaires, ses règlements... (qui sont le produit de la cristallisation de rapports de force antérieurs) intervient fortement dans l'organisation des relations entre groupes sociaux, donc dans l'arrangement de la reproduction sociale et si la politique est une lutte entre groupements pour s'emparer du contrôle des moyens d'État afin de les orienter au mieux de leurs intérêts et des intérêts des groupes qu'ils affirment représenter et dont ils dépendent en partie au moins au moment des élections, alors les conflits politiques qui ont comme enjeu une organisation du système éducatif contribuant fortement à la reproduction des groupes sociaux et de leurs rapports ne peuvent qu'être intenses.

Pour le dire plus explicitement si exercer une domination dans un champ quelconque implique de chercher à la maintenir ou à la renforcer, on comprend que le contrôle politico-étatique de la reproduction sociale soit central. On comprend aussi que le contrôle des moyens qui le permettent, comme le contrôle de la localisation des points d'application de ces moyens, soient essentiels. Si l'action de l'État repose sur des monopoles de contrôle des quatre formes principales de violence {la violence physique exercée par les polices et l'armée, la violence symbolique

exercée par l'application de moyens psychologiques, la violence de marché exercée par les mécanismes de l'offre et de la demande, la violence légale exercée par l'application du droit), il relève de l'action politique de choisir ou de combiner les types de violence supposées les plus adaptées à une situation donnée et surtout de définir les points d'application de ces moyens, car ceux-ci ne prennent tout leur sens qu'appliqués aux pratiques liées à la "reproduction sociale" soit la *reproduction des positions*, c'est à dire aussi bien le nombre de places que les qualités de ces places et les écarts qui les séparent ; la *reproduction des processus producteurs d'inégalités* portant à la fois sur les mécanismes différenciateurs de volume de capital et sur les mécanismes agissant sur les espèces de capital accumulables, la *reproduction de l'appropriation différentielle des biens matériels et symboliques* qui regroupe l'ensemble des capacités qu'ont les familles et les groupes sociaux, surtout s'ils sont structurés "en corps", à s'approprier les avantages spécifiques de chaque champ.

Pour simplifier, on pourrait voir trois périodes dans l'histoire politique du système scolaire : une période durant laquelle l'ensemble des dynamiques scolaires est organisé autour de la reproduction sociale des classes dominantes qui s'organise autour de la *reproduction des positions* (avec une résistance à toute modernisation) ; une période de transformation vers "le collège unique" qui bouleverse les équilibres du système et engendre des stratégies de surinvestissement, centrée qu'elle est sur une modification de la *reproduction des processus producteurs d'inégalités* ; la période actuelle, enfin, qui combine une massification de l'enseignement secondaire et supérieur, une diversification des filières et une différenciation des pratiques et des caractéristiques des établissements ce qui, dans une sorte de logique d'offre et de demande instaurant, grâce à un recours de moins en moins discret à une

violence de marché, la déréglementation dans l'appropriation des ressources scolaires, a de fortes chances d'en amplifier la reproduction.

Le premier état : sélection et répartition

Le premier état est bien connu pour qu'il soit nécessaire de s'y attarder longuement. Parmi les fonctions sociales que peut remplir le système scolaire (conservation de la culture du passé, homogénéisation des modes de penser, inculcation idéologique, reproduction des éléments nécessaires au fonctionnement du système scolaire, reproduction de la hiérarchie sociale et formation de la force de travail) les fonctions de conservation de la culture, d'auto reproduction et de reproduction de la hiérarchie sociale étaient les plus valorisées. Cette structuration apparaissait dans l'organisation qui séparait clairement l'ordre de l'enseignement primaire/technique de l'ordre de l'enseignement secondaire/supérieur : les passages de l'un à l'autre étaient difficiles (examen d'entrée en sixième) et les déclassements du second vers le premier rares. Dans ces conditions on pouvait dire avec Baudelot et Establet¹ que l'école, loin d'être unifiée, était non seulement socialement divisée mais aussi divisait : « ainsi alors qu'un enfant d'ouvrier avait 54 chances sur 100 d'être scolarisé dans le réseau primaire professionnel et seulement 14 de l'être dans le réseau secondaire supérieur, un fils de bourgeois avait, lui, 54 chances sur 100 d'être scolarisé dans le réseau secondaire supérieur et seulement 14 de l'être dans le réseau primaire professionnel ». Cette structuration autorisait le développement de résistances considérables à toute tentative de transformation du système ce dont témoignaient aussi bien les difficultés suscitées par la création d'une filière "moderne" au début du siècle², que l'organisation très lente d'un cycle d'enseignement technico-professionnel qui demeurait isolé des autres filières³, ou

que le scepticisme généralisé à l'encontre du développement d'une formation continue sous l'égide de l'éducation nationale⁴. Cette structuration a permis le maintien, à faible coût, d'une reproduction qui fonctionnait à partir d'une appropriation très ordonnée des profits scolaires : la corrélation entre réussite scolaire et origine sociale était forte comme en témoignait l'étude de l'INED menée en 1962, qui montrait que si 4% des enfants d'ouvriers agricoles comme 5% des enfants d'ouvriers avaient, au cours moyen 2^{ème} année, une réussite jugée excellente, c'était le cas de 17% des enfants de cadre moyens et de 19% des enfants de cadres supérieurs, de la même façon, et inversement, si 13% des enfants d'ouvriers agricoles avaient une réussite qualifiée de "mauvaise" seuls 3% des enfants de cadres supérieurs se voyaient attribués cette épithète. Cette dynamique de reproduction sociale expliquait qu'au terme du processus de sélection scolaire, dans l'enseignement supérieur, les caractéristiques des étudiants étaient largement inverses de celles de la population active⁵ (on sait par exemple que la probabilité pour un fils d'ouvrier d'accéder à l'enseignement supérieur était de 1,4 en 1962, que celle d'un fils d'employé était de 9,5 alors que celle d'un fils de cadre supérieur était de 58,5)

Le deuxième état : des réformes de 1960 au collège unique

Les transformations des stratégies de certains groupes sociaux - les classes moyennes salariées et plus encore et les classes moyennes de la boutique et de l'atelier qui ont cherché à scolariser leurs enfants au delà de l'âge légal de fin d'études, soit bien plus longtemps qu'ils ne le faisaient auparavant et surtout dif-

1 Baudelot Ch., Establet R. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971

2 Isambert Jamati V. *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris, PUF, 1970

3 Grignon C *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris, ed. Minit, 1971 ; Prost A. *L'enseignement en France*

1800-1967 Paris, Armand Colin, 1968 ; Tanguy L., Poloni A., Agulhon C. *Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution*. Revue française de pédagogie 1987, n°78, pp 43-64.

4 Montlibert Ch. *de L'institutionnalisation de l'éducation permanente*, Strasbourg, P.U.S. 1991 ; Dubar Cl. *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris, Ed. Sociales, 1980.

5 Bourdieu P., Passeron J.C. *La reproduction, éléments pour une théorie de système d'enseignement*. Paris, Ed. Minit, 1983.

fèrement puisque nombre de futurs commerçants ou petits industriels réalisaient leur apprentissage chez un patron - ont modifié rapidement et intensément l'état du système en l'obligeant à accueillir un plus grand nombre d'enfants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.⁶ Cette transformation des stratégies parentales a été rendue possible par l'élévation continue des ressources financières des familles qui pouvaient, dès lors, réaliser des investissements scolaires de longue durée. Elle a été facilitée par les transformations de l'organisation économique qui entraînaient une diminution du nombre de petits commerçants, artisans industriels et une augmentation rapide du nombre de places d'encadrement obligeant ceux-ci à organiser différemment l'avenir de leurs enfants. La croissance du nombre d'élèves qui s'ensuivit nécessita des mesures organisationnelles politiques.

Mais la réorganisation de l'enseignement des années 60-70 n'a pas été seulement l'acceptation d'une situation sociale nouvelle, ce fut aussi une réponse aux pressions patronales et plus généralement à leurs exigences d'une réorganisation de la qualification de la force de travail formulées par les "experts" les plus en vue du champ économique : ainsi le rapport du comité Rueff-Armand, créé en 1959, composé de hauts fonctionnaires et de représentants des intérêts du patronat⁷ demandait-il une "augmentation considérable des connaissances humaines", relayé en cela par les revues patronales qui rappelaient que "l'avenir du pays...repose sur l'aptitude de l'enseignement moderne à assurer à ses élèves les qualifications nécessaires"⁸. Les critiques du système d'enseignement furent nombreuses (on lui reprochait d'être trop "abstrait", trop "spécialisé", trop éloigné des besoins "concrets" des entreprises) ; les experts et dirigeants de fédérations patronales

réclamaient une réforme centrée sur "l'élévation du niveau des connaissances", "la polyvalence", "le concret" et surtout la prise en compte des "besoins de l'économie". Les réformes de l'éducation initiées en 1959, s'efforceront de répondre à ces objectifs.

La création du collège, dans le cadre de la réforme de 1959-1960 à l'initiative de Berthoin et Fouchet, même si elle conduisait un grand nombre d'enfants vers la classe de 6^{ème}, n'empêcha pas la coexistence dans un premier temps, des établissements issus des lycées dans lesquels les enseignants maintenaient des manières de faire identiques à celles de leurs prédécesseurs, des collèges d'enseignement secondaire où s'essayaient de nouveaux programmes et des établissements totalement nouveaux en zone rurale ou en périphérie urbaine dans lesquels les instituteurs reconvertis en enseignants de premier cycle du secondaire étaient les plus nombreux. De plus à l'intérieur des établissements furent créées trois filières fortement différenciées par leur programme. En 1975-76 dans le cadre de la réforme Haby cette différenciation entre établissements et entre filières était, supprimée, du moins nominale, puisqu'il n'y avait plus qu'un seul type d'établissement, le CES, et un programme identique pour tous.

Ces mesures politiques, en transformant les conditions d'accès à l'enseignement ou plus précisément en modifiant l'état "des instruments" de la reproduction sociale influèrent sur les stratégies des groupes sociaux puisqu'ils risquaient de bouleverser la structure sociale (dont l'organisation, comme on le sait, occupe une place centrale dans nombre de décisions politiques)⁹. En augmentant considérablement le nombre de places disponibles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans un premier temps, puis dans le second cycle dans un second temps, elles déstructuraient la logique "quasi traditionnelle" de fonctionnement des mécanismes sociaux d'attribution des profits scolaires et obligeaient les bénéficiaires à entrer dans des luttes d'invention de nouvelles stratégies d'appropriation.

6 Bourdieu P. *Classement, déclassement, reclassement*. Actes Recherche Sciences Sociales. 1978 n°24pp 2-22.

7 Claude H. *Concentration capitaliste, pouvoir économique et pouvoir gaulliste*, Paris, ed. sociales, 1965.

8 Segré M. *Ecole, formation, contradictions, de la réforme Berthoin - Fouchet à la réforme Haby*. Paris, ed. sociales, 1976.

9 Montlibert Ch. de *La domination politique*, Strasbourg PUS. 1997.

Pour le dire autrement la baisse des probabilités de réussite scolaire des enfants de la bourgeoisie, qu'entraînait l'augmentation du nombre de compétiteurs, exigeait une intensification des investissements scolaires des familles déjà les mieux dotées en capital économique et culturel d'autant plus accentuée qu'ils s'avéraient rentables en permettant d'accéder aux fonctions d'encadrement bénéficiant d'une rétrocession relativement conséquente de "la plus value" réalisée par les entreprises. Cette dynamique d'intensification de la scolarisation renforcée par un mouvement d'amélioration relative, grâce aux prises de position féministes, de la situation sociale des femmes, sera progressivement généralisée aux filles des familles de la bourgeoisie.¹⁰ Dès lors le collège unique bouleversait certes la contribution de l'école à la reproduction sociale mais ne pouvait plus comme les familles "bourgeoises" avaient pu le craindre, modifier fondamentalement la logique de l'appropriation des profits scolaires par les enfants les plus "dotés" d'un capital culturel et économique : la démocratisation (relative) que l'augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire aurait pu faciliter allait bien vite se trouver contrecarrée non seulement par une translation des sélections les plus déterminantes vers des étapes ultérieures mais aussi par une diversification des filières légitimée par une "naturalisation" très idéologique des différences constatées¹¹

Dans la mesure où les positions sociales (comme les représentations associées à ces positions) se définissent toujours relationnellement, ces mesures ne pouvaient, en effet, qu'engager de nouvelles luttes dans lesquelles seraient mobilisés tous les rapports des forces pour "conserver, transformer, transformer pour conserver ou même conserver pour transformer" la structure des

positions sociales comme l'écrit P. Bourdieu¹².

Ces stratégies individuelles et collectives aboutirent à une translation globale de la structure de la distribution des biens scolaires. Cette translation n'apparaît pas mieux que dans la différenciation des taux de scolarisation des jeunes âgés de 16 à 18 ans entre 1954 et 1976 : ainsi alors que 59% des enfants de cadres supérieurs et professions libérales étaient encore scolarisés à 18 ans en 1954 comme 42% d'enfants de cadres moyens, 30% d'employés et 16% d'enfants d'ouvriers ils étaient 92% pour les premiers, en 1975, 79% pour les seconds, 62% pour les enfants d'employés et 45% pour les enfants des quatrièmes. Pour le dire autrement si la progression des effectifs scolarisés entre 1954 et 1975 a été importante, augmentant de 1,6 pour les enfants de cadre à 2,8 pour les enfants d'ouvriers, les écarts sont restés sensiblement identiques (17 points séparaient les enfants de cadres supérieurs des enfants de cadres moyens en 1954, 15 les séparent encore en 1975), les écarts ont même légèrement augmentés entre les enfants de cadres et les enfants d'employés ou d'ouvriers (24 points les séparaient des enfants d'employés en 1954, 30 en 1975 ; 43 points les séparaient des enfants d'ouvriers, 47 en 1975¹³).

La dynamique d'augmentation de la durée de la scolarisation renforcée par les mesures d'ouverture du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire n'a donc eu pour effet que de déplacer les écarts entre groupes sociaux. La mise en place du collège unique en 1976, puis les mesures affectant le 2^{ème} cycle de l'enseignement secondaire (vers 1988) ne feront, en fin de compte, que prolonger cette logique pour un résultat identique. L'effort de scolarisation de ces dernières années n'a pas modifié radicalement l'appropriation différentielle des profits scolaires¹. De 1970 à 1996 : un jeune de 25-34 ans a environ tou-

10 Lenoir R. L'effondrement des bases sociales du familialisme. *Arts Recherches Sciences Sociales*. 1985 n°57/58 pp. 68-88

11 Garcia M. *Ecole, formation, contradictions de la réforme Bethoin-Fouchet à la réforme Haby* Paris, Ed. Sociales, 1976.

12 Bourdieu P. Classement, déclassement, reclassement. Op. cit.

13 INSEE Données sociales 1973

14 Goux D., Maurin E., Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et Statistique* 1997, n° 306, pp 27-39.

jours deux chances sur trois d'être plus diplômé s'il est fils de cadre que s'il est issu d'un milieu modeste ; les probabilités se sont même légèrement détériorées pour les enfants issus des classes populaires. De la même façon les enfants de cadres supérieurs et professions libérales sont maintenant scolarisés dans l'enseignement supérieur à plus de 80% alors que dans le même temps le nombre d'enfants d'ouvrier a doublé mais n'atteint que 14%. La démocratisation annoncée a finalement eu pour effet de reporter vers un âge plus élevé les différenciations.

Les luttes pour conserver les avantages qu'apporte la contribution scolaire à la reproduction sociale se sont aussi cristallisées dans une diversification des signes de distinction qui, dans l'enseignement, s'est transformée en rendement différentiel des filières : les enquêtes montrent que la part des enfants des classes dominantes a augmenté régulièrement dans les sections à dominante scientifique les plus valorisées alors que les enfants des classes populaires y demeuraient minoritaires (58% contre 23%) et qu'inversement les enfants des premiers étaient très peu représentés dans les sections à dominante technique alors que les enfants d'ouvriers y étaient les plus nombreux. Cette logique de distinction s'est poursuivie d'ailleurs à l'intérieur de chacune des filières avec la création dans nombre d'établissements, "de classes de niveau" séparant (et homogénéisant) les "bons élèves" des "mauvais". Aussi n'est il pas étonnant que, aujourd'hui, la corrélation avec l'origine sociale soit toujours aussi élevée comme le montre le fait que 95,6% des enfants d'enseignants et de professions libérales arrivent en 4^{ème} sans redoublement contre 61,7% des enfants d'employés et 56,3% des enfants d'ouvriers sans qualification⁵.

Parmi toutes les variables déterminantes des effets attribués à l'origine sociale, le capital culturel des familles s'avère, sur le long terme, de plus en plus déterminant de la ré-

ussite scolaire des enfants¹⁶ : ainsi entre 1970 et 1993 la probabilité qu'un fils de diplômé obtienne un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat a augmenté considérablement¹⁶, 2 fois plus de chance qu'un fils de non diplômé en 1970 contre 3,7 fois plus en 1993) Tout montre en effet que l'impact du capital culturel renforce la probabilité de réussir dans le système scolaire. Ainsi les enfants de familles aisées, détentrices d'un capital culturel élevé, ont de plus fortes probabilités de mieux maîtriser la langue scolairement rentable, d'être plus attachés aux éléments constitutifs du rapport à la culture (livres, écriture ...) à travers la médiation précoce d'un "capital culturel matérialisé" (bibliothèque familiale, fréquentation des musées, du théâtre...), de développer par conséquent plus de goût pour les pratiques culturelles, d'avoir intériorisé, enfin, la discipline du corps nécessaire aux activités d'études. Dans ces conditions les enfants des familles à fort capital culturel (souvent renforcé par les stratégies d'investissement des mères) ont de plus grandes probabilités d'être à l'heure ou en avance ce qui explique que 93% des enfants ayant dix ans ou moins à l'entrée en sixième en 1995 aient atteint la classe de 4^{ème} sans redoublement alors que ce n'est le cas que de 80% des enfants de 11 ans, de 44% pour les enfants en retard d'un an et de 34% pour les élèves en retard de deux ans ou plus (ce taux atteint 37% dans les zones d'éducation prioritaire). On comprend dès lors que si, sur la longue durée, l'écart entre les enfants d'ouvriers et les enfants des classes moyennes semble s'atténuer légèrement (en supposant que l'on puisse harmoniser les nomenclatures utilisées pour désigner l'origine sociale sur une longue période, ce qui demeure très aléatoire), l'écart au sein d'une même catégorie entre la réussite scolaire des enfants de parents non diplômés et de parents diplômés s'accroît. L'effet le plus déterminant du capital culturel est particulièrement manifeste avec les enfants d'origine étrangère. L'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration n'a pratiquement pas d'effet (en dehors d'une

15 Données du Ministère de l'Education publiées par *Le Monde* du 9 02 2001

16 Thélot Cl., Vallet L.A., La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Economie et statistiques* 200, n°334, pp 3-32.

arrivée récente en France qui a une incidence sur la maîtrise du français) sur la réussite scolaire : le handicap des élèves d'origine étrangère dépend, de fait, de l'appartenance aux catégories socio - professionnelles les plus dominées des classes populaires et de l'absence de diplôme des parents (il suffit par exemple que leur mère soit diplômée pour que la réussite scolaire augmente significativement)^{17, 18}.

17 Vallet L.A., Caille J.P. Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Economie et Statistiques* 1996, n°298, pp. 137-154.

18 Cette détermination par la position sociale d'origine ne se manifeste pas seulement durant la scolarité, les données les plus récentes en matière de "mobilité sociale" montrent, en effet on ne peut mieux que « les inégalités de destinées sociales entre personnes issues de milieux différents ne se forgent pas seulement à l'école, elles se construisent également tout au long de la vie professionnelle ». Certes les effets de carrière dépendent fortement du diplôme obtenu dont on sait la dépendance par rapport à la situation des familles mais ils varient aussi directement avec celle-ci, au point qu'origine sociale et position professionnelle apparaissent comme deux fois plus fortement associées en fin de carrière qu'au début : ainsi pour une génération née entre 1937 et 1944 la probabilité pour que les hommes de 49 à 56 ans aient reproduit le statut de leur père est toujours supérieure à la trajectoire inverse (Goux D., Maurin E. Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine. *Economie et Statistique* 1997, n°306, pp. 27-39). Dans tous les cas le coefficient de reproduction est très élevé, ce qui explique qu'à diplôme égal la probabilité de terminer sa carrière comme cadre soit largement supérieure pour les fils de cadres à celle des fils d'ouvriers (3 fois plus) ayant le même diplôme. En somme tout montre que l'origine sociale a un impact direct sur les destinées sociales, (de la réussite scolaire au déroulement de la carrière). Ces résultats s'expliquent largement par la mobilité professionnelle en cours de carrière: ainsi, la probabilité de reclassement social après un début de carrière dans une catégorie différente de la catégorie d'origine augmente proportionnellement au capital économique et culturel de la famille, (la probabilité d'un fils de cadre qui commence sa carrière comme ouvrier de devenir cadre moyen est de 20,7%, alors que celle d'un ouvrier fils d'ouvrier n'est que de 5,5%) (Chapoulie S. Une nouvelle carte de la mobilité professionnelle. *Economie et statistique*, 200, N° 331, pp25-45, Montlibert Ch. de. *L'institutionnalisation de l'éducation permanente*. Op. cit.

La transformation de l'état des instruments de reproduction sociale a eu un troisième effet dont les répercussions sur le fonctionnement des établissements scolaires sont nombreuses : repousser le moment de la prise de conscience des réalités sociales. Dans un système de coupures nettes entre un réseau primaire professionnel et un réseau secondaire supérieur l'attribution des places sociales était en quelque sorte intériorisée : l'idéologie des "dons" légitimait la sélection sociale ; dans le système ultérieur, la prolongation de la scolarité dans une école nominale unique (les appellations différentes disparaissent, unifiées qu'elles sont autour du lycée et du baccalauréat) conduit à une élimination sans cesse différée qui s'opère petit à petit et en douceur et maintient ainsi dans les établissements scolaires des élèves dont les "dispositions" sont souvent en opposition avec la logique scolaire¹⁹. Dépourvus de prises sur le présent et le futur, comprenant qu'ils sont écartés graduellement mais efficacement des filières les plus rentables, (mais refusant en même temps de le voir) les "mauvais élèves" issus des classes populaires oscillent d'une soumission résignée à des révoltes subites et expriment leurs difficultés dans des pratiques désordonnées et parfois désorganisatrices baptisées un peu vite de violences scolaires. Rien n'est plus manifeste de ces différences dans le rapport à l'école et rien ne montre mieux les effets du capital culturel familial, que les activités extra-scolaires des adolescents (collégiens et lycéens) : s'opposent, du tout au tout, les élèves de l'enseignement technique ou les élèves des collèges de banlieue (ou de petites villes) issus des classes populaires plus attirés, selon leur âge, par la motoboyette, les salles de jeux vidéo, le flipper, le foot bail, les sorties en boîte, les discussions "dehors" et les élèves des "bons établissements", issus des classes dominantes, qui sont plus sensibles à la lecture, au musée, au théâtre, à l'écriture de poésies, à la tenue d'un journal intime ou qui consacrent plus de temps à des cours de mathématiques ou de

19 Bourdieu P., Champagne P. Les exclus de l'intérieur, *Actes Recherche Sciences Sociales* 1992, n° 91-92.

physique ou à la pratique de la musique ou d'une activité artistique²⁰.

Ainsi le maintien des chances d'appropriation des profits scolaires exigeait de peser sur le fonctionnement du système éducatif. Et tout montre que les effets qu'induisaient une transformation du système qui facilitait l'arrivée de nouveaux venus ont été en quelque sorte annulés par les efforts des groupes les mieux placés pour maintenir leurs avantages ce qu'ils n'ont pu réaliser qu'en utilisant au mieux les particularités du système et, dans une certaine mesure, en y imposant de nouvelles qualités distinctives. Pour le dire autrement tout s'est passé comme si les stratégies des parents, les réactions des élèves, les prises de position et pratiques des enseignants, les décisions des responsables des enseignants et les modalités de fonctionnement des établissements s'étaient "miraculeusement" coordonnées pour maintenir l'ordre social.

Le troisième état : vers la déréglementation et la concurrence

Aujourd'hui le système mis en place entre 1960 et 1976 évolue vers un troisième état assez proche d'un système de marché avec les interventions institutionnalisées des parents et des instances politiques locales et régionales, les allègements et contournements autorisés de la carte scolaire, la reconnaissance et le financement des établissements privés, avec enfin les possibilités de création d'établissements scolaires spécifiques²¹. Reste que cette nouvelle orientation d'État est caractérisée pour le moment par des oppositions et des compromis entre des forces contradictoires. Ainsi tout oppose une volonté d'augmenter le nombre d'élèves dans le 2^{ème} cycle de l'enseignement secondaire (80% d'une classe d'âge obtiendraient le bac-

calauréat) puis dans l'enseignement supérieur et le maintien d'une rigueur budgétaire ; de la même façon tout oppose les pressions qui s'exercent pour tenir compte de la diversité et de l'hétérogénéité des demandes des élèves et de leur famille et un discours qui affirme tendre vers l'égalité ; tout oppose de la même façon une volonté d'efficacité et d'adaptation aux caractéristiques des élèves et une orientation générale reposant sur le désengagement de l'État ou plus précisément sur la transformation du rôle de l'État qui, en matière d'éducation, se cantonnerait dans des fonctions de régulation. Dans ces conditions, diverses perspectives peuvent coexister²², des débats peuvent se développer autour de la définition de nouvelles exigences (comment former des individus plus autonomes, plus responsables, mais en même temps plus employables, plus aptes à répondre aux exigences de compétence des entreprises²³), des compromis locaux peuvent être trouvés²⁴ (faire participer les parents à la gestion de l'école), des solutions de diversification peuvent être encouragées (ouverture de classes spéciales, diversification des aides municipales aux écoles en fonction des quartiers)²⁵. Pourtant des tendances générales semblent se dégager.

La logique de différenciation mise en œuvre dès l'instauration du collège unique renforcée par les résistances suscitées par l'augmentation du nombre de lycéens (80% d'une génération au baccalauréat) a conduit à ce que la hiérarchisation entre établissements soit accentuée. Rien ne le montre mieux que la comparaison de monographies réalisées dans des établissements d'élites et dans des lycées professionnels de banlieues ouvrières. Dans ces conditions les établissements qui obtiennent les taux d'accès les plus élevés aux grandes écoles (et particulièrement aux

20 Chambay Ch. Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège. *Economie et Statistique*. 1996. N° 293. Pp. 95-105.

21 *la signature d'un accord, en 1989, entre le Ministère de la Culture et le Secrétariat d'État à la famille pour garantir l'accès à des "formations d'éveil" dès le plus jeune âge, ou le texte du 20 février 1998 qui autorise l'ouverture d'établissements ou de classes pour "enfants précoces" en sont de bons exemples.*

22 Careil Y. *De l'école politique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Rennes 1998. P.U.R.

23 Tanguy L. Les usages sociaux de la compétence. *Sciences humaines*. 1996, n° 12.

24 Desouet J.L., *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris, Métailié, 1992.

25 Chariot B. (ed.) *L'école et le territoire : nouveaux espoirs, nouveaux enjeux*. Paris, A. Colin, 1994.

"écoles du pouvoir") sont souvent ceux qui peuvent sélectionner en premier leurs élèves renvoyant les autres vers des établissements de second rang qui, après avoir à leur tour choisi, pratiquent le renvoi des dossiers restants vers des établissements de troisième rang et ainsi de suite. Dans ces conditions on ne s'étonnera pas que dans certains établissements on pratique une pédagogie proche de celle des lycées d'antan alors que dans d'autres établissements contenus et pédagogiques aient été totalement modifiés. Pour le dire autrement tout semble montrer que la pédagogie et le type d'exercices scolaires varient avec la hiérarchie sociale des établissements²⁶. Cette dynamique globale bénéficie des effets, largement inconscients, des prises de position des enseignants : ainsi les enseignants les plus jeunes ayant hérité d'un capital culturel moyen sont le plus souvent affectés dans des établissements "peu cotés" étant données les règles organisationnelles de gestion de carrière alors que les enseignants plus âgés, porteurs d'une culture légitime, sont plus souvent affectés dans des établissements plus prestigieux. Aussi après avoir constaté que de nombreux indices tels le niveau d'exigence, l'usage de la littérature, l'assouplissement des normes linguistiques, varient avec la composition sociale des établissements, on peut déduire que "la hiérarchie scolaire est interprétée d'emblée en termes de hiérarchie sociale et jugée irrémédiable"²⁷.

Les parents quant à eux, dès lors que la concurrence est accrue et que les effets du capital culturel sont patents, deviennent de véritables consommateurs d'école, cherchant la meilleure filière, dans le meilleur établissement, multipliant les aides scolaires, intervenant auprès de l'institution, vigilants qu'ils sont à ne pas laisser passer l'information utile. En somme dans un tel système apparaissent des parents "avertis" prêts à saisir les opportunités les plus à même de faciliter

la réussite scolaire de leurs enfants²⁸. Ces stratégies parentales sont d'autant plus efficaces qu'il leur est possible d'investir les conseils d'école ou d'établissement et d'y faire pression²⁹ (et, ceci dès l'école maternelle) pour qu'y soient développées des orientations pédagogiques propres à permettre la réalisation de leurs intérêts. De plus les demandes de collaboration enseignants-parents pour une "ouverture" de l'école dans le cadre d'une pédagogie moderne, "nouvelle" ou "rénovée", s'articulent souvent avec l'adhésion à un véritable "marché" des produits éducatifs scolaires et parascolaires que les parents des classes moyennes et dominantes sont le plus à même de maîtriser³⁰ (ne serait ce, déjà, qu'économiquement, puisque dans 11 % des écoles la participation financière des familles est nulle ou très réduite et que dans 32% des autres seul un tiers des parents apportent leur contribution). Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que certaines mères, plus disposées que d'autres à s'investir dans l'éducation de leurs enfants, participent aux activités pédagogiques, s'occupent de petits groupes lors des sorties, se voient octroyer la responsabilité "d'ateliers décloisonnés" sur plusieurs classes, prennent en charge la bibliothèque-centre de documentation ou un comité de lecture³¹, acquérant ainsi un sens pratique à même de faciliter les placements scolaires qu'elles devront réaliser pour faciliter la réussite de leurs enfants.³²

26 Bourdieu P. Passeron J.C. *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement. Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques* Paris. Minuit. 1983.

27 Demailly L. *Revue française de sociologie*. 1984 XXV. pp. 96-119

28 Ballion R. *La bonne école. Evaluation et choix du collège et du lycée* Paris, Hatier, 1991.

29 Breton J. Belmont B. Les différents milieux sociaux face à l'école in. CRESAS. *Ouverture : l'école, la crèche, la famille*. Paris, L'Harmattan, 1985 ; Gissot G., Héran F., Manon N., *Les efforts éducatifs des familles*. INSEE, 1994.

30 Colin M., Coridien C. *Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles*. Paris, I N R P 1996.

31 Les mamans jouent à la maîtresse. *Enfant d'abord* 1996. N°206 ; Commaille J. *Les stratégies des femmes : travail, famille et politique* Paris la Découverte, 1993.

32 La catégorie qui obtient les meilleurs taux de réussite est celle des professeur(e)s mais c'est aussi la catégorie qui adhère le plus aux associations de parents d'élèves.

Il est vrai que si les parents ne sont pas satisfaits des pédagogies mises en œuvre dans tel ou tel établissement ou veulent contourner le jugement de l'institution scolaire il leur reste à pratiquer le "zapping" d'établissement. F. Héran³³ a bien montré que si les plus grands adeptes de l'école privée sont les dirigeants d'entreprise, les membres de professions libérales et les enseignants du privé alors que les enseignants du public forment le gros de la "minorité choisissante" des établissements du public, les renversements sont fréquents puisque au moins un élève sur trois issu de familles des catégories dominantes est passé à un moment de sa scolarité par l'enseignement privé (l'école publique tendant à accueillir les redoublants de l'école privée alors que l'école privée accueille les redoublants du public).

Cette différenciation des stratégies parentales s'affirment tôt. Les investissements des parents "avertis" sur les nouvelles pédagogies sont non seulement conséquents mais aussi de plus en plus précoces : les familles des classes moyennes et supérieures, souvent les plus actives en la matière dès l'école maternelle, en attendent une prise de distance avec un "rigorisme" à leurs yeux trop primaire et valorisent un modèle fortement psychologisé favorisant "l'expression" et la "créativité" des enfants³⁴ alors que les nouvelles pédagogies sont souvent mal vécues par les parents des classes populaires qui craignent que leurs enfants "n'apprennent rien"³⁵. De fait les parents des classes cultivées ont souvent un rapport difficile avec les enseignants qui restent attachés aux méthodes traditionnelles alors qu'ils soutiennent les initiatives des enseignants novateurs (surtout, comme c'est souvent le cas, si ce sont des enseignantes issues de la moyenne

bourgeoise) qui militent pour "l'épanouissement" et la "créativité"³⁷. Ils savent bien, explicitement parfois, implicitement le plus souvent, (parce que la maîtrise du sens que l'enfant peut donner à ces nouvelles pédagogies dépend du capital culturel familial,⁸) que ces nouveautés fonctionnent comme une machine précoce à sélectionner³⁹ et homogénéiser qui peut être efficace. Mais autant les parents des classes dominantes sont modernistes dans l'enseignement maternel et primaire, autant sont ils attachés au programme et aux méthodes les plus "classiques" au lycée. Il est vrai que c'est au prix de ce retournement, qui n'est paradoxal qu'en apparence, qu'ils peuvent réussir leurs "placements scolaires".

On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, que les élèves adhèrent largement à cet ensemble de représentations d'un système scolaire qui a reconstruit l'ordre de ses différenciations sur la hiérarchie des établissements et des filières : autant les images négatives (largement diffusées pourtant par certaines analyses sociologiques) comme celles du collège ou lycée "usine", "galère", "cirque", "poubelle" sont rares (moins de 10% des élèves les retiennent), autant sont elles avant tout mises en avant par les collégiens ou lycéens en grande difficulté scolaire, qui pratiquent l'auto-dépréciation. Tout laisse penser que ces élèves entrent ainsi dans une spirale où jugements négatifs et mauvais résultats se renforcent ce qui ce qui n'est pas sans conséquence sur leur travail scolaire et leurs

33 Héran F. Ecole publique, école privée : qui peut choisir. *Economie et statistique* 1996, n°293, pp. 17-39.

34 Mariet F. (ed) *L'enfant, la famille, l'école*. Paris, ESF, 1981 ; Durning P. *Education familiale, acteurs, processus et enjeux*. Paris, PUF, 1995.

35 Queiroz J.M. de Désordre scolaire et désordre social. Des modalités de scolarisation contestées. *Cahiers de l'observation du changement social*. Paris, CNRS, 1982.

36 Gilly, Paillard. Représentations des finalités de l'école primaire par les pères de famille. *Cahiers de psychologie*. 1972, n° 12. Pomtois J.P., Delhay G., L'école, connotations et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*. 1981, n°54

37 Plaisance E. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, PUF, 1981.

38 Chariot B. *La mystification pédagogique*. Paris, Payot, 1977 ; Chariot B., Beautier E., Rocher J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, A. Colin, 1992 ; Perrenoud R. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF, 1995.

39 Churiki E, Une filière sélective dès l'école maternelle : l'enseignement de la « langue régionale » en Alsace et ses enjeux, *Regards sociologiques*, 2000, n° 19.

orientations ultérieures vers des filières de relégation.⁴⁰

Dans ces conditions tout se passe comme si certains parents, "actifs", après avoir obtenu des gouvernements successifs une ouverture des voies d'études longues cherchaient à rompre avec une ambition politique de démocratisation qui, si elle permettait aux enfants des classes populaires de bénéficier, à leur tour, de l'accès aux études, irait, craignent ils, à l'encontre de leurs intérêts⁴¹. En cela ces parents rencontrent les souhaits des employeurs et plus largement des classes dominantes qui se disent inquiets des difficultés de recrutement d'une main-d'œuvre ouvrière dont la désaffection (relative) des filières "pratiques" des lycées professionnels serait l'indice. Cette conception très "utilitariste" de l'école peut même être soutenue par des groupes d'enseignants espérant ainsi rejeter vers des établissements professionnels "les exclus de l'intérieur".

Que "l'esprit d'État" en matière scolaire soit conservateur (premier âge), novateur (deuxième âge du collège unique) ou inspiré par une philosophie libérale (le quasi marché actuel) suscite toujours des stratégies plus ou moins conscientes, plus ou moins organisées, pour maintenir l'appropriation des biens scolaires, et ainsi renforcer la tendance à la reproduction sociale. Aujourd'hui tout se passe comme si la relative déréglementation du système scolaire amplifiait la différenciation sociale conduisant ainsi, en matière scolaire comme en bien d'autres domaines à une sorte de repliement sur soi et sur ses avantages.

En somme tout montre que l'intensité de l'appropriation des biens scolaires dépend de l'état de fonctionnement du système ou, pour le dire autrement, de la place qui lui est accordée dans l'ensemble des processus de reproduction sociale. On comprend, dans ces conditions, que les actions, réactions ou défaut d'action des agents du champ politique pour organiser le fonctionnement du système

scolaire, soit pour maintenir le système en état (la période la plus ancienne) soit pour l'améliorer (période suivante) soit, depuis quelque temps au moins (la période actuelle) pour l'adapter aux nouvelles demandes des agents dominant l'économie, reviennent à laisser en état, diminuer ou, comme actuellement, renforcer l'efficacité des mécanismes producteurs d'inégalités. Autant en effet les choix politiques et les logiques administratives antérieurs avaient, en bouleversant les règles explicites et implicites du fonctionnement des systèmes scolaires et surtout en créant des contradictions entre les différentes parties, engendré, souvent sans le rechercher, une sorte de brouillage social dans lequel, il était possible de voir apparaître un relâchement des contraintes et une relative hétérogénéité sociale, autant la déréglementation actuelle, loin de favoriser la diversité qu'annoncent les apôtres de la concurrence, produit une sorte de congruence des caractéristiques des établissements scolaires. Si, dans les villes, tout se passe comme s'il existait une sorte de dynamique de concentration positive qui aboutit à rassembler les éléments positifs et valorisés dans les quartiers bourgeois et, inversement, une concentration négative dans les quartiers populaires, tout semble montrer que cette dynamique de rabattement terme à terme de l'espace aménagée à l'espace social, véritable relation bijective, affecte maintenant l'univers scolaire.

Ces concentrations conduisent à une homogénéisation des caractéristiques des agents, des espaces, et des pratiques. Pour le dire autrement la situation de nombre d'établissements scolaires les moins bien dotés, c'est à dire les moins "bien fréquentés" socialement, se dégrade lorsque les crédits d'État sont massivement orientés vers le soutien à l'économie (réduction de l'impôt sur les sociétés et suppression de taxes d'une part, distribution de primes et d'allocations diverses aux entreprises d'autre part) alors qu'inversement les flux financiers, les décisions administratives, les stratégies parentales, les investissements des enseignants en amplifiant les avantages des établissements "d'élite" renforcent la consécration positive qui y est à l'œuvre. Une sorte de stigmatisation des établissements, parallèle à la stig-

40 Choquet O., Héran F., Quand les élèves jugent les collèges et les lycées. *Economie et Statistique* 1996, n°293 pp. 107-124.

41 Perrenoud P., *La pédagogie à l'école des différences* Paris, ESF, 1995.

matisation des quartiers, s'ensuit, qui conduit nombre d'adolescents des filières de relégation à osciller entre une passivité résignée et à une guerre de chacun contre tous ou, parfois, contre eux mêmes.

Ainsi, lorsque les réglementations d'État sont diversifiées ici, allégées là, soumettant les établissements scolaires à des concurrences et à une adaptabilité proches des exigences du marché, lorsque l'importance de la certification scolaire devient de plus en plus indispensable et de moins en moins rentable (remplacée qu'elle est par une "compétence" polyvalente dont les définitions varient avec

les exigences des employeurs), lorsque les enseignants cherchent à réduire les décalages entre les contraintes de leur position sociale, leurs dispositions et leurs prises de position, lorsque les familles les plus à même de maîtriser les transformations du système élaborent des stratégies efficaces pour en tirer parti, lorsque, en somme, *la violence mécanique* du marché prend le pas sur la violence symbolique, la contribution du système scolaire à la reproduction sociale ne peut que s'intensifier.